



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**Sexismo en las sociedades del siglo XXI: hacia una escuela secundaria
inclusiva**

Sexism in 21st century societies: toward an inclusive high school

Alumna: Lorea Romero Gutiérrez

Especialidad: Economía, FOL y Administración y Gestión

Directora: Marta García Lastra

Curso 2016/2017

02.10.2017

Resumen: En la actualidad, las viejas formas de sexismo conviven con nuevos imaginarios y violencias contra las mujeres. La juventud nacida en lo que se ha denominado como sociedades formalmente igualitarias reproduce discursos y actitudes machistas adaptadas al nuevo escenario social. Discursos transmitidos desde los medios de comunicación, las familias y los centros educativos. Ante esta realidad, la escuela secundaria ha de ser un espacio de conocimiento y superación de las desigualdades entre mujeres y hombres que favorezca el desarrollo personal y cívico de la juventud. Este trabajo analiza las resistencias a la igualdad efectiva en la sociedad y la escuela actual a través de los conocimientos aportados por las ciencias sociales y, específicamente, por los estudios de las mujeres y de género. Este análisis se complementa con entrevistas al profesorado que confirman los obstáculos y resistencias en estos tiempos revueltos y apuestan por la formación transversal. Para llevar a cabo una docencia inclusiva en la educación secundaria se defiende el conocimiento científico frente a los nuevos imaginarios sexistas, la educación sexual integral basada en el modelo biográfico personal y la promoción de nuevos modelos de feminidad y, sobretodo, masculinidad.

Palabras clave: sexismo, educación secundaria, educación sexual, escuelas inclusivas

Abstract: At present times, old forms of sexism coexist with new imaginaries and violence against women. Younger generations, born in what have been refereed to as formally egalitarian societies reproduce discourses and sexist attitudes that have been adapted to the new social scene. Those speeches are broadcasted from media, families and educational centres. Given this reality, the secondary school has to be a space of knowledge and a space where inequalities between women and men can be overcome, in a way that favours the personal and civic development of young people. This paper analyzes the current resistance to effective equality in society and school through the knowledge provided by social sciences and specifically by women and gender studies. This analysis is complemented by interviews with teachers that confirm

the obstacles and resistance in these unsettle times and bet on transversal education. To promote an inclusive secondary education, this paper defends scientific knowledge against the new sexist imaginaries, the integral sexual education based on personal biographical model and the promotion of new models of femininity and, above all, masculinity.

Key words: sexism, high school, sexual education, inclusive school

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Reacción patriarcal en los inicios del siglo XXI	9
2.1. Nuevos discursos y nuevas violencias contra las mujeres	11
2.2. ¿Cómo es posible esta reacción patriarcal en la era de la igualdad formal?	14
2.3. Las resistencias a la docencia feminista en tiempos revueltos	17
3. Escuelas como agentes de cambio o reproducción de las desigualdades sexuales	21
3.1. El aprendizaje de la subordinación femenina en la escuela actual	21
3.2. El androcentrismo de nuestra cultura escolar y académica	25
3.3. Educación sexual para una adolescencia en igualdad	27
4. Hacia una escuela de igualdad real	30
4.1. Investigación cualitativa	32
4.2. La perspectiva docente: el profesorado al habla	36
4.3. Recomendaciones para una escuela secundaria inclusiva	43
5. Conclusiones	47
6. Bibliografía	51

1. INTRODUCCIÓN

En los inicios del siglo XXI las viejas formas de sexismo conviven con nuevos discursos y nuevas violencias contra las mujeres. La juventud nacida en lo que se ha denominado como sociedades formalmente igualitarias reproduce discursos y actitudes machistas adaptadas al nuevo escenario social. Estas ideas y comportamientos son a menudo transmitidos desde el profesorado y las familias que conforman esta realidad social.

La impresión generalizada acerca de la mejora de las vidas de las mujeres y las niñas a lo largo del mundo no se corresponde con la permanencia e incluso aumento de la desigualdad de género en determinados ámbitos sociales. Es más, en los últimos tiempos, desde las ciencias sociales se viene constatando una nueva reacción patriarcal contra los progresos que los diferentes feminismos han logrado, al menos en algunas parte del mundo, a favor de las mujeres y de las identidades sexuales no hegemónicas. Nuevas violencias y nuevos imaginarios sexistas se suman al proceso actual de feminización de la pobreza y de debilitamiento de la ciudadanía de las mujeres.

En las aulas de nuestros centros educativos, como en la sociedad de la que forman parte, encontramos un creciente discurso contrario a los avances del feminismo y renaturalizador de los roles de género. Proliferan los mitos sobre las mujeres y sobre el contexto en el que se desarrollan las violencias machistas. De este modo se pone de manifiesto el desconocimiento de las raíces culturales de la desigualdad de género, por parte tanto del alumnado como del profesorado.

La escuela ha de ser el espacio para el conocimiento y la superación de las desigualdades entre mujeres y hombres, favoreciendo a su vez un desarrollo personal y cívico de respeto entre iguales y en la diversidad. Sin embargo, en la actualidad, observamos que este compromiso es a menudo más normativo que real.

El reconocimiento del sexismo en la educación no es tarea fácil en tanto que dicha institución social es considerada como una de las más igualitarias. A

finales de los años ochenta, las sociólogas y especialistas en coeducación Marina Subirats y Cristina Brullet afirmaban la dificultad de mostrar el sexismo en un ámbito como la educación, en el que la sociedad lo consideraba ya superado (Subirats y Brullet, 1988). Una década más tarde, a finales de los noventa, la investigadora y educadora Gloria Arenas, corroboraba la complacencia del profesorado ante las discriminaciones de género, las cuales se daban por superadas (Arenas, 2006). Los comportamientos y elementos discriminatorios eran y son tan sutiles que quedaban encubiertos como normales; formaban y forman parte de la normatividad establecida.

En los inicios del siglo XXI, en los que la igualdad entre mujeres y hombres se promueve desde todas las normas educativas (LOGSE, LOE, LOMCE) e incluso existen programas educativos específicos al respecto, impera la necesidad de mostrar los mecanismos más o menos visibles que contribuyen a la permanencia de la desigualdad de género y la proliferación de los nuevos discursos y violencias machistas. Nuevos imaginarios y nuevas formas que no son sino resultado del machismo estructural que aún hoy sigue arraigado en nuestra sociedad.

El presente trabajo final del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria surge de las inquietudes que como feminista, socióloga y agente de igualdad entre mujeres y hombres vengo intentando dar respuesta en mi trayectoria profesional e investigadora. Los discursos y actitudes machistas, observados durante mi participación en programas de prevención de violencia de género en diversos centros de secundaria, junto a mi trabajo académico en el ámbito del género, me han llevado a investigar sobre el retroceso en materia de igualdad en nuestro país y a nivel global (Romero, 2016). La intención con la que realizo este trabajo es la de dar respuesta a esta realidad social desde las aulas de educación secundaria, a partir de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en este Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Esta intención parte, por lo tanto, de la idea primera de que la educación es uno de los principales agentes socializadores hacia la igualdad de género y por la transformación progresista de la sociedad (sin

olvidar, como no podía ser de otro modo, el papel de otras agencias como la familia o los medios de comunicación).

Los **objetivos** con los que realizo este trabajo son cuatro. En primer lugar, identificar los nuevos discursos, imaginarios y violencias sexistas que están proliferando en sociedades formalmente igualitarias como la nuestra. En pleno siglo XXI, en el que se están eliminando progresivamente las desigualdades sexuales en las normas jurídicas, necesitamos saber cómo se reproducen e, incluso, intensifican las discriminaciones por razón de sexo y género. Esta identificación es el primer paso para establecer una respuesta adecuada desde las aulas de secundaria y lograr una educación realmente inclusiva.

En segundo lugar, desde el ámbito del conocimiento científico, contraponer la idea generalizada de que el sexismo en la educación está actualmente superado. El mayor éxito escolar y académico femenino no significa que la discriminación de género haya desaparecido en las aulas del siglo XXI, ni mucho menos invertido, como a menudo nos dice la opinión pública. Es necesario desentrañar los mecanismos más o menos visibles con los que opera el androcentrismo en nuestras aulas, contribuyendo a la proliferación de nuevos discursos y actitudes machistas, adaptadas al nuevo escenario formalmente igualitario.

En tercer lugar, conocer cómo se está trabajando desde las escuelas de educación secundaria para erradicar los nuevos discursos, actitudes y violencias machistas. Determinar el alcance de la penetración de los conocimientos aportados por los estudios sobre las mujeres y de género y detectar los prejuicios que impiden la incorporación de nuevos saberes en la docencia en secundaria, que prevengan estas actitudes machistas.

En cuarto lugar, identificar las necesidades existentes al respecto en los centros de educación secundaria y recoger las propuestas de trabajo del profesorado. El objetivo último es formular recomendaciones para la mejora de la docencia en la enseñanza secundaria, con vocación de continuidad en mi futuro docente y en el de mis compañeras y compañeros.

Ante tales propósitos, las **guías de investigación** de las que parto son las siguientes: la primera de todas es que la escuela secundaria es uno de los principales agentes socializadores para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria (junto a los medios de comunicación y las familias). La adolescencia es una forma inacabada de estar en el mundo, por lo que las y los docentes podemos alimentarla con conductas a favor de la transformación social.

En segundo lugar, la juventud se encuentra indefensa ante los nuevos discursos contrarios a las conquistas del feminismo que proliferan en los medios de comunicación y en la sociedad en general. Una juventud desinformada es una juventud vulnerable.

En tercer lugar, tanto jóvenes como profesorado y familias desconocen las raíces culturales de las desigualdades de género. Esta es la razón por la que se reproducen ideas que reifican las diferencias sexuales y, por ende, las desigualdades.

En cuarto lugar, los centros educativos no disponen de los recursos suficientes para trabajar estas temáticas en los diferentes departamentos didácticos y tampoco en los departamentos de orientación educativa. Escasea el personal especializado en la promoción de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres así como el profesorado con conocimientos específicos en educación sexual.

De acuerdo a estas guías de investigación, este trabajo se lleva a cabo a partir de la triangulación bibliográfica de áreas de conocimiento como la sociología, los estudios de las mujeres y de género y las ciencias de la educación. Además, se plantea una pequeña investigación cualitativa que complemente los aportes teóricos con el estudio de caso de un instituto de Educación Secundaria.

La investigación cualitativa se realiza a través de tres entrevistas a profesorado del centro con el objetivo de dar voz al mismo y profundizar así en las percepciones docentes de enseñanzas medias. El foco sobre el profesorado y

no tanto sobre el alumnado estriba en el propósito de cubrir las ausencias y limitaciones del profesorado sobre el conocimiento de las raíces culturales de las desigualdades de género y su posterior práctica didáctica. Esta decisión nace de las carencias docentes detectadas tanto en mi participación en programas de prevención de violencia de género en adolescentes, en estos últimos años, como durante las recientes prácticas educativas de este Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. En definitiva, pretendo establecer puentes entre los estudios sociales que abordan la reproducción y la superación de las desigualdades de género y las percepciones de quienes interactúan diariamente con las y los adolescentes en la escuela secundaria.

2. REACCIÓN PATRIARCAL EN LOS INICIOS DEL SIGLO XXI

Las mujeres han conquistado a lo largo de la historia, principalmente a lo largo del pasado siglo XX, derechos y espacios de representación social históricamente negados. Las mujeres se han incorporado masivamente al mercado laboral, si bien en condiciones de desigualdad respecto a sus compañeros, han conquistado derechos privados tan importantes como los asociados al matrimonio, la reproducción y la sexualidad, han alcanzado lugares de poder social y político e incluso, en algunos países, se han llevado a cabo políticas para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

En el ámbito educativo, las escuelas segregadas por sexo, en las que las niñas y niños aprendían conocimientos diferentes asociados a su papel en la sociedad, han dado paso a las escuelas mixtas en las que el currículo es igual para todas las personas, al menos en lo normativo. En los inicios del presente siglo, las mujeres son de hecho las que mayores rendimientos académicos presentan en todos los niveles educativos.

La mayor concienciación social de la injusticia que supone la discriminación y la desigualdad de género hace que, en el terreno discursivo, la ciudadanía se

muestre plenamente a favor de la plena de igualdad entre sexos¹ e incluso, en el terreno reivindicativo, estemos asistiendo a un despliegue de numerosas manifestaciones públicas a favor de la igualdad. Este escenario es el que está siendo contestado por reacciones conservadoras y machistas presentes en el día a día que no son sino símbolo del malestar de la pérdida de privilegios por parte del sistema de dominación masculina.

Desde las ciencias sociales se viene documentando este retroceso en la ciudadanía de las mujeres desde los años noventa y especialmente en la actualidad debido a su virulencia. Así, la periodista Susan Saludi comenzó recogiendo este ataque a los logros conseguidos por las mujeres, especialmente por el feminismo radical de los años sesenta, como *Backlash: The underdeclared war against American women* (1991). En nuestro país, las filósofas Alicia Puleo y Alicia Miyares acuñan los términos “contrarreforma patriarcal” (2011) y “revancha del patriarcado” (2015), respectivamente, en la misma línea que la socióloga Rosa Cobo se refiere a esta ofensiva conservadora como “reacción patriarcal” (2016). Miguel Lorente, médico forense y especialista en violencia machista, lleva años analizando la estrategia discursiva empleada por el género masculino para defender su posición de poder en tiempos de conquistas feministas. A esta ofensiva la ha denominado “postmachismo” (2009) por desarrollarse en el contexto de postmodernidad y por mantener ciertas distancias respecto a las posiciones clásicas del machismo.

Esta involución está presente en planteamientos que van desde el cuestionamiento de las diferentes manifestaciones de las violencias machistas hasta la deslegitimación de las investigaciones feministas en la universidad, pasando por el profundo retroceso institucional en materia de igualdad de género. En 2015 la Organización para las Naciones Unidas, a través del Comité para la Eliminación de toda Discriminación Contra las Mujeres (CEDAW por sus siglas en inglés), emitía un informe demoledor sobre la situación de las

¹ Según datos del CIS, en los inicios de esta década, el 95% de la ciudadanía está a favor de la plena igualdad entre mujeres y hombres (CIS, 2010).

mujeres en nuestro país, remarcando el “grave” y “desproporcionado” impacto de las políticas de austeridad en las mujeres. En él instaba al Estado español al cumplimiento de sus compromisos internacionales ante los alarmantes retrocesos en materia de igualdad de género en los últimos años presentados por en el *Informe Sombra 2008-2013* (Plataforma CEDAW Sombra España, 2014).

Este retroceso se manifiesta en nuestras aulas, como producto de la sociedad en la que se insertan, en el no anecdótico negacionismo de la desigualdad de género y en la persistencia de los mitos asociados a las relaciones entre mujeres y hombres. Manifestaciones que surgen del desconocimiento, por parte de alumnado, profesorado y familias, de las raíces culturales de las desigualdades sexuales y su adaptación a sistemas formalmente igualitarios como el nuestro.

2.1. Nuevos discursos y violencias contra las mujeres

En este contexto social, proliferan nuevos discursos y violencias contra las mujeres que precisan ser identificadas. La socióloga Rosa Cobo establece dos niveles de reacción que resultan muy pertinentes. Por una parte, la “resistencia técnica” que impregna los nuevos discursos machistas, revestidos con frecuencia de eficiencia y neutralidad. Por otro lado, las nuevas manifestaciones de violencia contra las mujeres por parte de lo que denomina los “bárbaros del patriarcado” (2011).

La “resistencia técnica” responde a la colonización del imaginario colectivo por parte del discurso neomachista, aparentemente favorable a la igualdad, pero contrario al empoderamiento real de las mujeres. El retorno a las diferencias entre mujeres y hombres con el objetivo de camuflar las desigualdades de género, la oposición a las políticas de igualdad con criterios de eficiencia económica o el cuestionamiento de las investigaciones feministas como “poco objetivas” son muestra de esta resistencia técnica. Este discurso se presenta a menudo cargado de cientifismo, neutralidad y favorable al bien común. En

nombre de las ciencias naturales se muestran las diferencias entre mujeres y hombres como determinantes en el desarrollo psicológico y social de las personas. Bajo este imaginario se argumenta que la igualdad entre los sexos defendida por el feminismo encuentra resistencias en nuestras diferencias biológicas y psicológicas. En base a la neutralidad, se presenta la idea de “igualitarismo” como deseable frente a una supuesta mala interpretación del feminismo que no defiende la igualdad sino la superioridad de las mujeres. Por último, en pro del bien común se habla de no favorecer a ningún género sino a la sociedad en general.

Tal y como apunta Miguel Lorente, el discurso neomachista no critica el concepto mismo de igualdad sino que lo deteriora mediante un cuestionamiento constante de hechos puntuales relativos a los nuevos planteamientos feministas. Así se presentan las políticas e instituciones encargadas de velar por la igualdad como inadecuadas o ineficaces. Al mismo tiempo que se recurre a viejos esencialismos sobre cómo son las mujeres en un intento de retomar la mística de la feminidad (Lorente, 2009). De este modo se exalta la maternidad sacralizando algunas prácticas como la lactancia materna a la vez que se responsabiliza a las mujeres de la buena alimentación y educación de sus hijas e hijos. Este discurso de las mujeres en positivo se manifiesta en el momento en que la inferioridad femenina pierde legitimidad. Discurso que, como ya apuntaba Mary Wollstonecraft, pionera del feminismo de la igualdad, no es más que una estrategia para “suavizar nuestra dependencia servil” (1994). En definitiva, preservar los privilegios masculinos históricamente adquiridos adaptando el discurso a los tiempos actuales. En palabras de Miguel Lorente “cambiar para seguir igual” (2009).

Los medios de comunicación están haciendo una “gran labor pedagógica” dando altavoz a estos discursos antifeministas y renaturalizadores que ocupan páginas y pantallas de prensa escrita, telediarios, series y programas televisivos. Organismos internacionales significantes para los derechos de las mujeres como la ONU o la Unión Europea han destacado desde el principio la importancia de los medios de comunicación en el proceso de socialización a

favor de la igualdad. Sin embargo, en los últimos tiempos estamos aconteciendo a una permisividad e incluso promoción de los discursos neomachistas en la era de la información y la comunicación. La falta de profesionalidad ante el tratamiento de las diferentes violencias machistas conlleva un desconocimiento de las causas y desafección hacia las mismas (Píkara Magazine, 2015). Miguel Lorente va más allá afirmando que los medios de comunicación son imprescindibles en la creación de un estado de subinformación, desinformación y distorsión de la realidad, favorable a la estrategia neomachista. Se trata de generar una opinión pública contraria a los avances femeninos que equipare el cuestionamiento del patriarcado a la discriminación de los hombres por parte de las mujeres (Lorente, 2009).

Los nuevos imaginarios y discursos contrarios a la igualdad encuentran su exponente máximo en los mitos. Y si algo define a los mitos es la capacidad de dar una apariencia más atractiva, neutral y de mayor valor que la realidad. Esto es precisamente lo que ocurre con los mitos que entornan a las mujeres y al contexto en el que se produce la violencia de género. No solo desfiguran la realidad y dificultan la comprensión de las causas, sino que construyen imaginarios mucho más atractivos para la población en general (Lorente, 2009; De Miguel, 2015). La recurrencia al mito de las denuncias falsas², la manipulación o la violencia psicológica ejercida por las mujeres son mitos muy presentes en nuestras aulas y en nuestra sociedad en general.

Estas nuevas formas de dominación simbólica parecen suficientes para frenar los derechos y libertades conquistadas. Sin embargo, este retroceso identificado hasta ahora no se entiende sino con el acompañamiento del elemento más fuerte de dominación como es la violencia. Kate Millet en su célebre obra *Sexual politics*, publicada en 1970, mostraba cómo todo sistema de dominación por bien asentado y naturalizado que esté necesita del ejercicio de la violencia para perpetuarse (Millet, 1995). Así, a principios del siglo XXI

² De acuerdo a los datos del CIS, el 60% de las personas piensan que algunas mujeres interponen denuncias falsas para obtener beneficios económicos y hacer daño a su pareja (CIS, 2012) mientras el Consejo General del Poder Judicial muestra la inconsistencia de esta alegación dado el bajo porcentaje de denuncias falsas existentes (0,4%) (CGPJ, 2016).

estamos aconteciendo a nuevas manifestaciones de violencia contra las mujeres en las que aparecen nuevas variables. La violencia en el ámbito de las relaciones sentimentales está adquiriendo conductas que demuestran la rabia y el resentimiento contra el empoderamiento de las mujeres (Lorente, 2009). Lo específicamente nuevo es que junto a las frecuentes agresiones llevadas a cabo en el marco de las relaciones personales íntimas, están surgiendo otras formas de violencia machista en las que la víctima es una mujer desconocida y los hombres la agreden de forma grupal. Estos agresores son los que Rosa Cobo ha denominado como “bárbaros del patriarcado” (2011). En estas nuevas formas de violencia contra las mujeres no se juega solo la posesión de la mujer propia sino la de las mujeres como genérico propiedad de los hombres. Se trata de enviar un mensaje colectivo a las mujeres de que sus conquistas de libertad han ido demasiado lejos.

2.2. ¿Cómo es posible esta reacción patriarcal en la era de la igualdad formal?

Estas manifestaciones de reacción tanto activa como pasiva contra los derechos de las mujeres desmienten por completo la idea tan extendida de que en nuestra sociedad “ya vivimos en igualdad”. ¿Cómo es posible que se estén produciendo estas nuevas violencias en el momento en que los derechos humanos gozan de mayor legitimidad y la igualdad entre mujeres y hombres obtiene el reconocimiento necesario para implementar políticas activas de igualdad?

En un trabajo previo (Romero, 2016) he defendido que los cambios tanto en las subjetividades como en el sistema económico, político y social han provocado un caldo de cultivo favorable a esta involución. El desconocimiento y desprestigio del feminismo, los obstáculos y resistencias subjetivas a la igualdad en los varones, el individualismo y la obsolescencia del ideal de igualdad en el contexto de la postmodernidad y neoliberalismo, se suman al

actual contexto de quiebra del contrato social y sexual sobre el que se edifica esta reacción patriarcal.

La igualdad es vista como una amenaza para la identidad masculina no solo en tanto a pérdida de privilegios, que son percibidos como una pérdida de derechos, sino a la dificultad de insertarse en otro esquema que no sea la masculinidad hegemónica. Luis Bonino, psiquiatra y referente de los *men studies* ha estudiado ampliamente la relación de los varones con la igualdad de género. De acuerdo a este autor, la subjetividad masculina se construye en base a ideas contrarias a la igualdad, como la superioridad sobre las mujeres o la negación de lo femenino, entre otras. La falta de referentes masculinos alternativos, junto a los temores y desconfianzas por ocupar emociones y espacios hasta ahora impropios, continúa situando a los varones al margen de las transformaciones sociales y evitando la igualación a lo previamente devaluado: las mujeres (Bonino, 2003).

Los hombres han vivido estos cambios sociales como una crisis interna favorecida por el contexto de la postmodernidad. El individualismo extremo y relativismo ético de esta época ha relegado los ideales de igualdad y solidaridad a la obsolescencia. Todo vale en aras del éxito personal y el crecimiento económico. El neomachismo se sirve de este ambiente y utiliza sus características más importantes, la estética y el *marketing*, para elaborar una imagen y un discurso renovado (Lorente, 2009). De este modo, se distancia del machismo tradicional y presenta a los hombres como víctimas de la igualdad normativa y social.

El neoliberalismo como proyecto político está detrás de este ambiente de existencialismo y consumo. La extensión de la ideología neoliberal y el desplazamiento hacia la derecha de la política mundial están favoreciendo la reacción patriarcal a escala planetaria. El escenario de recorte de libertades inaugurado tras los atentados del 11-S y su especial énfasis en el ataque a los derechos de las mujeres (George, 2007; Faludi, 2009) así como el rearme del conservadurismo en tiempos de crisis (Mattelat y Mattelat, 1981) configuran un contexto desfavorable a la igualdad.

La filósofa Ana de Miguel en su obra *Neoliberalismo Sexual* (2015) muestra cómo el “mito de la libre elección” está asegurando la permanencia de la desigualdad de género incluso en las sociedades formalmente igualitarias como la nuestra. Las diferencias entre mujeres y hombres ya no son coactivas sino que atienden a nuestra libre elección entre los estrechos y diferenciados caminos que nos presenta el mercado en relación al género. Las diferentes industrias neoliberales han encontrado en las diferencias sexuales importantes incentivos económicos. La vuelta al rosa para las niñas y el azul para los niños. El culto a la imagen y el amor romántico para las chicas y el fútbol y la pornografía para los chicos.

La conversión del cuerpo femenino en mercancía es otro de los viejos mandatos del patriarcado que se adaptado perfectamente al nuevo contexto. El contexto de la postmodernidad y el neoliberalismo ha favorecido la banalización de la compra-venta de sexo en un momento en el que el consumo de prostitución se configura como el último reducto de masculinidad hegemónica (Gimeno, 2012, De Miguel 2015) donde poder desarrollar la “fantasía del dominio” de la que hablaba Nancy Fraser (1997). El consumo de prostitución y de pornografía patriarcal configuran una escuela de desigualdad sexual, que ante la falta de educación sexual integral, continúa mostrándonos sexualidades y deseos diferentes y jerárquicos a mujeres y hombres.

Esta realidad es también una metáfora perfecta de la quiebra del contrato social y sexual sobre la que se está edificando la respuesta machista (Cobo, 2011). Por un lado, la fractura del contrato social sobre el que se fundaron los Estados de Bienestar y sus políticas redistributivas a favor de los grupos sociales más desfavorecidos. Por otro, la crisis del contrato sexual que regulaba la ecuación entre matrimonio y prostitución. Mientras que la familia patriarcal tradicional se está debilitando en muchas partes del mundo, la prostitución aumenta hasta niveles insólitos (Cobo, 2011; Gimeno, 2012). En un mundo en el que la pobreza y la precariedad se están feminizando a escala planetaria, incluyendo nuestros países, las mujeres se están insertando en la

economía mundial a través de la industria del sexo y del trabajo más devaluado (Sassen, 2003).

La ideología neoliberal y los efectos de sus políticas están relegando a las mujeres a espacios que las políticas económicas de corte redistributivo e igualitario habían diversificado en, al menos, algunos países del mundo. Esta es precisamente una de las denuncias que el Comité de la CEDAW de la ONU hizo a nuestro Gobierno el verano de 2015 ante el descalabro de nuestro país en materia de igualdad de género.

El último catalizador de la actual reacción contra los derechos de las mujeres y el más importante para las personas que trabajamos en el sistema educativo es el desconocimiento y la descalificación en la que se sitúa el feminismo, aún hoy, en pleno siglo XXI. Estas son las dos actitudes más comunes en nuestra sociedad, por un lado, su desconocimiento fuera de los círculos feministas y, por otro, su descalificación por parte de muchas personas que si tuvieran conocimientos rigurosos a cerca de esta teoría y movimiento social no dudaría en autoidentificarse como feministas (De Miguel, 2015). Este desconocimiento y descalificación del feminismo es aún más difícil de afrontar en un alumnado nacido en la igualdad normativa, en la que las discriminaciones por razón de género no son tan visibles como en el pasado.

2.3. Las resistencias a la docencia feminista en tiempos revueltos

El desconocimiento de las luchas y los derechos conquistados por el feminismo guarda relación con la escasa academización de los estudios de las mujeres y de género a pesar de las importantes aportaciones que han hecho a todos los ámbitos científicos (Ballarín, Gallego y Martínez, 1995; Ortiz, Birriel y Marín, 1998; Ortiz et al., 1999; Maqueira et al, 2005; Instituto de la Mujer, 2008). Además, el escenario involutivo presentado hasta ahora, establece nuevos obstáculos a la docencia feminista. La historiadora de la educación Pilar Ballarín ha investigado en profundidad la incidencia del feminismo académico en la docencia universitaria (2015), analizando las resistencias, creencias y

prejuicios del profesorado (2013) y los nuevos obstáculos a la misma en tiempos de reacción patriarcal y neoliberalismo (2017). A pesar de las diferencias organizativas y de cultura docente existentes entre la educación secundaria y la universidad, las conclusiones de estas investigaciones ayudan a comprender bastantes actitudes y prácticas observadas por mi parte en los institutos de secundaria.

Las resistencias del profesorado a todo lo que se relacione con el feminismo parece haber crecido como consecuencia del rearme ideológico señalado. Las conclusiones de la investigación *Evaluación de la incidencia de los saberes de las mujeres, feministas y de género en la docencia universitaria* (Ballarín, 2015) dan muestra de las creencias y prejuicios existentes entre el profesorado universitario. En primer lugar, se constata el importante desconocimiento por parte del profesorado de la producción científica aportada por el feminismo académico. Este desconocimiento es tan considerable que no llega a percibirse ni tan siquiera como déficit como veremos en algunas de las entrevistas realizadas en este trabajo. Además, el término “feminista” ha adquirido matices que van desde lo peyorativo hasta la relación exclusiva con la oposición a la violencia machista. La denominación “de género” para referirse a estos estudios, como opción estratégica para evitar prejuicios, ha generado aún más confusión. Así el profesorado se refiere a las personas como sujeto no sexuado enmascarando las desigualdades entre mujeres y hombres aún existentes. Esto es fruto de la noción de que la desigualdad es algo pasado o propio de otras culturas en las que se producen formas de explotación superpuestas, por lo que se minimiza la desigualdad en el entorno más próximo.

En segundo lugar, el conocimiento producido desde el feminismo no se reconoce como científico (Ballarín, 2017). Atender a la perspectiva de género en los planes académicos es para la mayoría del profesorado entrevistado en la investigación de Ballarín una cuestión de “sensibilidad” y “conciencia”. Se asocia con una cuestión ideológica, de interés personal y no científica, lo que la autora denomina “docencia con conciencia pero sin ciencia” (Ballarín, 2013). La perspectiva de género es vista como una perspectiva ideológica, no neutral y

aún menos científica. La persistencia de una concepción anacrónica de la ciencia como neutral, impersonal e impermeable a los cambios sociales hace que no se reconozcan los conocimientos producidos en todos los campos científicos desde el feminismo académico. Esto conlleva a considerar que todo conocimiento sobre las mujeres se adquiere de forma natural a partir de nuestras experiencias, en el caso de las mujeres, y de nuestro entorno, en el caso de los hombres, que nos sensibiliza y conciencia ante la discriminación. De esta manera los discursos femeninos se utilizan como ciencia feminista. Esta concepción asociada a los sentimientos y la ideología está muy presente en el profesorado entrevistado en este trabajo.

En tercer lugar y como consecuencia de lo anterior, no se considera necesario que existan asignaturas específicas que aborden los conocimientos relativos a la igualdad entre mujeres y hombres ya que todo el profesorado debería transversalizar la perspectiva de género. Atender a cuestiones relativas a las mujeres no forma parte del todo objetivo y neutro del programa académico sino que, en el mejor de los casos, se añade un pequeño matiz y apartado. En la mayor parte de los casos no se produce una reelaboración de los contenidos que incorpore desde el inicio los conocimientos aportados por el feminismo académico en dicha materia. La condición de temática social hace que el profesorado se ocupe de ella en muchos casos a petición del alumnado, de forma improvisada y sin ningún tipo de rigor (Ballarín, 2017). En gran parte de los casos, la violencia de género ocupa casi todo el tiempo empleado a esta cuestión, la cual se aborda de forma más sensibilizadora que explicativa-científica. Esta dimensión está presente en todas las personas entrevistadas en este trabajo, si bien desde perspectivas diferentes.

A todas estas resistencias y prejuicios a la inclusión de los conocimientos aportados por el feminismo académico se unen los obstáculos asociados al contexto neoliberal y de ajuste económico. La docencia feminista ha disminuido en los grados en relación a los planes previos al Espacio Europeo de Educación Superior. Los postgrados específicos se han ido desmantelando paulatinamente fruto de los recortes presupuestarios y de la escasa percepción

de salidas laborales por parte del alumnado (Ballarín, 2017). Esta situación tiene una incidencia directa en la falta de competencias profesionales de todas las personas con titulación universitaria y, por supuesto, de aquellas formadas para insertarse en el sistema educativo.

La incorporación de contenidos o materias feministas, mayoritariamente optativas, impartidas por profesorado sin formación específica, está suponiendo que el alumnado perciba estos conocimientos como de menor entidad científica. Esto también podría suceder en la educación preuniversitaria donde se está apostado por contenidos y ciclos para la promoción de la igualdad de género sin garantizar la especialización del profesorado que los imparte. En ningún caso se trata de sancionar al profesorado que la imparte sino que la falta de formación específica hace que el resultado no se corresponda con el conocimiento producido en el marco de la teoría feminista y su visión científica y analítica.

Las políticas de igualdad en la educación dependen, como bien señala la historiadora de la educación, de la voluntad política de quienes gobiernan la universidad, en el caso de su estudio, pero sin duda es extensible al ámbito de la secundaria. Del mismo modo que en el estudio universitario de Pilar Ballarín el profesorado que imparte docencia feminista asegura seguir funcionando por buena voluntad y altruismo, al margen de recursos (Ballarín, 2017), esta situación la encontramos en los centros de Educación Secundaria como veremos en las entrevistas realizadas en este trabajo.

No cabe duda de que las situaciones de individualismo y competitividad en las que se encuentra el profesor docente e investigador en la universidad no se corresponden con las de la educación secundaria. Sin embargo, la precarización de ambos colectivos y la resistencia al feminismo en todas las manifestaciones abordadas en este apartado, dan cuenta de las dificultades existentes para afrontar una educación obligatoria inclusiva.

3. ESCUELAS COMO AGENTES DE CAMBIO O REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO

La escuela es una de las principales instituciones sociales reproductoras de las desigualdades de género. Si bien, al mismo tiempo, los centros educativos pueden y deben, a su vez, albergar la superación de los mecanismos de discriminación social. La escuela, a través de su currículum oficial y oculto, contribuye a perpetuar el rol secundario de las mujeres en la sociedad, tan bien descrito por Simone de Beauvoir en *Le deuxième sexe* (1949). Cuando la socialización que realiza la escuela no contiene elementos críticos favorables a la emancipación y el empoderamiento de nuestras chicas y chicos, esta institución actúa como catalizadora de las desigualdades sociales. Sin embargo, toda educación lleva o debe llevar intrínseca la dimensión crítica de la cultura. Quienes educan deben y tienen que hacer un análisis crítico de los procesos culturales y del comportamiento humano. Una escuela no puede educar y formar a las futuras generaciones en los valores de libertad, igualdad y responsabilidad social si no educa en la crítica cultural, la emancipación personal y el empoderamiento.

Para ello, en este apartado, propongo la identificación de los mecanismos de reproducción de las desigualdades de género en el sistema educativo actual y la superación de las mismas a través de una educación feminista en la que la educación sexual y en la diversidad desarrollen un papel principal.

3. 1. El aprendizaje de la subordinación femenina en la escuela actual

En la actualidad, las mujeres obtienen mejores rendimientos académicos que los hombres en todos los niveles educativos, sin embargo, continúan ostentando un lugar secundario en el mercado laboral y en la vida pública. La generalización de la educación mixta no ha logrado que las mujeres abandonen el segundo lugar otorgado por la sociedad. Si entendemos por discriminación de un grupo social el hecho de obtener un bajo rendimiento académico, cabría

pensar que la escuela ya no discrimina a las mujeres como en el pasado. Es más, podríamos suponer que la discriminación previa se ha invertido hacia los hombres, en tanto que su fracaso escolar es hoy superior. Los mecanismos de discriminación de la escuela actual y los efectos sobre las mujeres son muy diferentes a los de la escuela segregada en la que mujeres y hombres adquirirían conocimientos diferentes asociados a sus roles de género. relación entre el éxito social y el origen social ha sido una de las cuestiones más estudiadas por la sociología desde los años setenta. Las teorías de los sociólogos de la educación Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, entre otros, nos enseñaron los mecanismos de reproducción de las clases sociales a través del sistema educativo. En concreto, la obra *Class, codes and control* de Bernstein (1971-1990) nos permitió entender que las formas de discriminación del sistema educativo son muy diversas y hasta contradictorias, en tanto que no siempre tienen como efecto un peor rendimiento académico. Y sin embargo, siempre conllevan la inferioridad del sujeto subordinado. En estas conclusiones se apoya la socióloga y especialista en coeducación Marina Subirats cuando aborda la cuestión del género en los dispositivos selectivos de la educación. Para esta autora, el mayor éxito educativo actual de las mujeres no atiende a una supuesta discriminación de los hombres por parte de un sistema educativo feminizado, como apunta a menudo la opinión pública. El papel secundario otorgado a las mujeres en la sociedad estimula a las chicas a realizar mayores esfuerzos para ser reconocidas en un mundo competitivo en el que no está previsto su éxito laboral y social (Subirats, 2016).

Para entender la discriminación de las mujeres en la escuela actual es necesario comprender que el sistema educativo no solo forma profesionales con las competencias necesarias para una buena inserción en el mercado laboral. De así serlo, las mujeres ocuparían los puestos más altos y con mejores condiciones laborales dado que sus rendimientos académicos son superiores a los de los hombres. Es necesario tener presente que el sistema educativo es el principal agente socializador de las personas, aún más en estos tiempos en los que la familia está perdiendo su protagonismo debido a la actual organización laboral. Es decir, a través de la educación, las niñas y los niños

van construyendo su identidad, sus formas de actuar de acuerdo a lo que la sociedad espera de cada persona y, por supuesto, los roles de género y su jerarquía. Es en este plano donde se ejerce la discriminación sobre las mujeres, la cual también termina influyendo en su valor en el mercado laboral.

En las sociedades formalmente igualitarias como la nuestra, en las que las discriminaciones de género son mucho más sutiles que en el pasado o que en otros lugares, se asume que las desigualdades en el alumnado son fruto de características personales y no de una organización social que las produce y reproduce. Sin embargo, el sistema educativo del siglo XXI continúa reproduciendo las desigualdades de género mediante el androcentrismo que aún hoy impera en la cultura educativa.

Las escuelas actuales poco tienen que ver con aquellas en las que estudiaron nuestras familias, en las que mujeres y hombres aprendían, de forma segregada, conocimientos y aptitudes diferentes de acuerdo a los roles sociales otorgados a unas y otros. En la escuela actual, en la que los contenidos son los mismos para ambos, los mecanismos de reproducción sexual tienen mucho que ver con el androcentrismo que impregna el currículum oficial y el “currículo oculto” acuñado por el educador Philip W. Jackson (1996). La relación entre currículum oculto y coeducación comienza a estudiarse en nuestro país en los años ochenta de la mano de investigadores como Miguel Ángel Santos Guerra o las ya citadas Marina Subirats, Cristina Brullet y Gloria Arenas. Sus estudios muestran cómo el profesorado transmite a su alumnado, a través de las prácticas cotidianas en el aula, estereotipos y lugares asociados a mujeres y hombres en nuestra sociedad (Santos Guerra, 1984; Subirats y Brullet, 1988; Arenas, 2006).

Las investigaciones recogidas en la obra *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta* (Subirats y Brullet, 1988) y, posteriormente, en *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela* (Arenas, 2006) muestran cómo niñas y niños usan el espacio y tiempo escolar de forma muy distinta. Estas diferencias aumentan y se manifiestan con más fuerza a medida que aumenta la edad del alumnado, como podemos observar en los centros de

educación secundaria. El comportamiento del profesorado respecto a las niñas y niños, muchas veces de forma inconsciente, induce a unas y otros a conductas diferenciales, en tanto que las expectativas de sus docentes son diferentes para cada género. El estudio de Arenas muestra incluso cómo el profesorado mantiene una actitud de rechazo ante actuaciones de las niñas y niños que, de acuerdo a su sexo, no son deseables (Arenas, 2006). Los análisis sobre la utilización del espacio y tiempo en el ámbito educativo muestran de manera clara el uso extensivo que hacen de ellos los niños a diferencia de la inhibición de las niñas. Mientras los niños y los hombres, tienden a monopolizar y pelear por estos recursos, las niñas y las mujeres utilizan el espacio y tiempo con mayor discreción tratando de minimizar su presencia. Este hecho quedaba demostrado con las mediciones del tiempo medio dedicado por parte del profesorado a las niñas y a los niños y con el diseño de los patios escolares favorables a los deportes y juegos considerados masculinos (Subirats y Brullet, 1988).

Estos estudios demostraban cómo prácticamente todo en los dispositivos escolares favorecía el protagonismo masculino mientras que las niñas iban adquiriendo invisibilidad. De manera persistente y casi invisible, las chicas y chicos van aprendiendo que hay “triunfantes perdedoras”, personas de sexo femenino que ceden generosamente, sacrificándose, los mejores espacios y oportunidades para recibir felicitaciones por ser buenas niñas (Arenas, 1996 [2006]). Las chicas aprenden rápidamente su “no lugar” en el espacio público (Subirats y Tomé, 2007). Estas investigaciones, de suma importancia para la práctica docente, escasean en el currículo obligatorio de los planes de estudio de las titulaciones de ciencias de la educación. Tal y como he mencionado al principio de este trabajo y como abordaré próximamente, la escasa academización de los estudios de las mujeres y de género supone una falta de competencias en las personas profesionales de la educación, que dificultan que las escuelas primarias y secundarias sean realmente inclusivas.

Otra dimensión mediante la que las niñas y las chicas aprenden su lugar secundario en la sociedad es a través de las jerarquías visibles en el ámbito

educativo. La distribución de mujeres y hombres en los cargos directivos, en la toma de decisiones y en las actividades que se desarrollan diariamente en los centros educativos también transmiten el protagonismo y poder que tienen unos sobre otras. La investigación muestra cómo incluso en los niveles educativos donde las mujeres son mayoría, los cargos directivos son ocupados mayoritariamente por hombres (Subirats, 2017). De igual manera ocurre con la segregación horizontal de empleos y áreas de conocimiento en los centros educativos. De este modo, el propio centro educativo muestra diariamente a nuestras chicas y chicos el lugar secundario de las mujeres en la sociedad.

3. 2. El androcentrismo en la cultura escolar y académica

El aprendizaje de la subordinación femenina en las escuelas del siglo XXI no solo se aprende a través de hábitos y patrones de comportamiento. El currículum oficial, a pesar de ser el mismo para ambos géneros, enseña conocimientos profundamente androcéntricos. Lo que ocurre es que el androcentrismo en la cultura académica es tan exagerado que termina por ser invisible. Marina Subirats nos recuerda cómo el sufragio “universal” ocultó durante años a las mujeres, tanto que no preocupaba que no estuvieran presentes en el propio concepto de “universal”. De igual manera que actualmente ocurre con el uso del lenguaje masculino como universal, uno de los ámbitos en los que surgen mayores resistencias al cambio (Subirats, 2017).

El currículum oficial ignora las aportaciones de las mujeres a todos los ámbitos sociales y del conocimiento. A pesar de que todas las leyes educativas indican en promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (LOGSE, LOE, LOMCE), nuestras chicas y chicos desconocen el trabajo y las luchas de las mujeres por conquistar los derechos y libertades que se las habían negado históricamente. El alumnado ignora la historia de las mujeres, lo que el feminismo ha denominado como la “genealogía feminista”, del mismo modo que desconoce la “genealogía patriarcal” que ha contribuido a la concepción de los hombres como el primer sexo, el género neutro (De Miguel, 2015). El

androcentrismo y el sexismo están presentes en la filosofía griega clásica y ha seguido vigente en la construcción del conocimiento filosófico y científico que hoy en día continuamos enseñando y aprendiendo.

En el ámbito de la didáctica de la historia, los temas tratados tienen un claro predominio masculino: guerras, reyes, batallas, héroes, gestas, conquistas, en definitiva, violencia. Mientras, ellas trabajaron, inventaron la agricultura, parieron, cuidaron, cocinaron e incluso algunas investigaron, escribieron o pintaron. Mujeres y hombres construyeron las trayectorias que nos han llevado hasta donde estamos, es decir, construyeron conjuntamente la humanidad en la que vivimos. Sin embargo, las aportaciones de las mujeres no son tan importantes como las que realizaron los hombres o al menos no se consideran tan relevantes de transmitir a nuestras chicas y chicos (Subirats, 2017). El androcentrismo cultural nos impide ver el conjunto de las sociedades.

De igual modo ocurre en relación con la didáctica de la filosofía. Las mujeres básicamente no aparecen en el currículum y si aparecen son nombradas por filósofos que se acordaron de ellas para denigrarlas. Aristóteles, Rousseau, Kant, Schopenhauer, Nietzsche, entre otros, se refirieron a las mujeres como seres pasivos, débiles, meras reproductoras, hechas para complacerles. La filósofa Ana De Miguel, amplia conocedora del androcentrismo en su disciplina, asegura que escudarse en que en aquella época no existía debate o que no se puede juzgar los pensamientos de estos filósofos desde nuestra perspectiva actual es simplemente una excusa (2015). Pensadoras como Cristine de Pizan que publicó *La cité des dames* en 1405, Marie de Gournay que escribió *Sobre la igualdad de mujeres y hombres* ya en 1622 o la propia Mary Wollstonecraft que contestó al *Emilio* de Rousseau con su *Vindicación de los derechos de la mujer* en 1792, habían escrito a favor de la participación de las mujeres en la vida pública y de la igualdad entre sexos (De Pizan, 1995; De Gournay, 2014; Wollstonecraft, 1994) mucho antes que fueran denostadas por estos filósofos. Sin embargo, sus aportaciones parecen no merecer el mismo lugar en la enseñanza oficial de nuestras chicas y chicos adolescentes.

Y así sucesivamente con el resto de conocimientos académicos adquiridos en la enseñanza obligatoria y posteriormente en la universidad. La profesora de lengua y literatura e investigadora Ana López Navajas, en su estudio *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO* (2014), muestra como las mujeres solo suponen el 13% de los personajes que aparecen en los libros de texto. Este porcentaje disminuye a mayor profundidad de los contenidos en los cursos superiores, llegando a un 6,4% en cuarto de la ESO. La presencia de científicas en las llamadas STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) es aún inferior, llegando hasta el 4% en el caso de la informática y el 1% en la tecnología. Parece complicado que las niñas y chicas adolescentes se interesen por ámbitos en los que no estudian el trabajo y los descubrimientos de las científicas y las tecnólogas predecesoras.

De este modo, los chicos tienen referentes en el pasado y en el presente científico y académico en los que reconocerse mientras que las chicas no conocen modelos de mujeres que puedan servirles de estímulo. Es fuera de la escuela donde pueden encontrar estos modelos: en la casa, en la televisión, en la política, pero no en la escuela. Es importante tener en cuenta el enorme poder simbólico de lo normativo que representa la escuela en nuestra juventud. Mientras la diversión o la transgresión viene representada desde fuera, es la escuela la que marca lo que está bien o es legítimo en la sociedad. Y esa escuela está mostrando que las mujeres ocupan un lugar secundario en la producción científica e intelectual y por ende en la sociedad. Aportaciones que como ya he abordado, los estudios de las mujeres y de género han mostrado estar presentes en todos los ámbitos de conocimiento.

3.3. Educación sexual para una adolescencia en igualdad

Como hemos estado viendo hasta ahora, en la actualidad, las adolescentes obtienen resultados académicos superiores a sus compañeros y, a pesar de ello, su inserción en el mercado laboral no ha mejorado querríamos. Lo que tampoco han cambiado cómo deseáramos son las relaciones interpersonales

con el otro sexo. Citando a Gloria Arenas, “tal vez han cambiado las mujeres y no han cambiado los hombres, los modelos masculinos, y quizás sigue siendo necesaria nuevas formas de educar” (2006, p. 12). Esas nuevas formas de educar deben integrar una actitud feminista, que promueva la igualdad, la emancipación y el empoderamiento de nuestras chicas y chicos. De este modo, la educación sexual resulta radicalmente imprescindible.

En este trabajo he defendido el neoliberalismo sexual actual como una de las patas de la actual reacción ante las conquistas de las mujeres. Las industrias culturales y los medios de comunicación han encontrado un amplio nicho de mercado en la venta del ideal de amor romántico a las chicas y el prono a los chicos. También he defendido que la prostitución y la pornografía constituyen hoy, ante la falta una educación sexual integral, una escuela de desigualdad humana en la que chicas y chicos aprenden sexualidades y deseos diferentes y sumamente jerárquicos. Existe un abismo entre la aparente igualdad y reciprocidad en las experiencias y vivencias de la sexualidad entre ellas y ellos. Mientras ellas se socializan en el romanticismo y la entrega mutua, ellos saben que por poco dinero pueden acceder al cuerpo de mujeres de casi todas las partes del mundo.

La renaturalización de las mujeres, que no es sino despersonalización y pérdida de ciudadanía de las mujeres, es otra de las aristas identificada en este contexto involutivo en derechos de las mujeres. La industria de la moda fabrica cánones de belleza femeninos cada vez más hipersexualizados e inhumanos, que prácticamente no pueden alcanzarse sino a base de dietas de adelgazamiento, gimnasios y sucesivas operaciones. Como docentes de educación secundaria debemos reconocer la importancia de la imagen corporal en la adolescencia y ayudar a relativizar su importancia. Debemos concienciar a nuestro alumnado de la influencia de los modelos de belleza dominantes, de su rigidez, de no tener en cuenta la salud y de lo exigentes que son con las mujeres.

Igualmente, el hecho de saltarse las normas de género y de orientación sexual es uno de los principales motivos de expulsión en las aulas. Así lo muestra la

investigación coordinada por el antropólogo social José Ignacio Pichardo Galán *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa* (2014).

Por lo tanto, la igualdad de género, la sexualidad y la diversidad sexual deben ser abordadas mediante una educación sexual integral que favorezca un desarrollo personal y social saludable, que promueva la emancipación y el empoderamiento de nuestras chicas y chicos.

La educación sexual está presente en las escuelas actuales de forma no siempre consciente y deseable. Así, como veíamos con la reproducción de la subordinación femenina, ésta también se transmite a través del currículum oculto. El profesorado transmite concepciones e ideas, muchas veces sin tener en cuenta los conocimientos científicos aportados por la sexología. Como nos ha enseñado el psicólogo y especialista en sexualidad humana Félix López, cuando la educación sexual se lleva a cabo de forma adecuada, se promueve la salud física y mental, el bienestar y la calidad de vida (López, 2009), imprescindible en personas en desarrollo como son las y los adolescentes. La educación sexual es esencial para comprender la diversidad de personas y la igualdad en derechos y posibilidades sexuales de las mismas.

Las personas tenemos una identidad sexual sobre la que las diferentes culturas han construido unos roles sociales, casi siempre discriminatorios para las mujeres, que regulan numerosos aspectos de la vida social de las personas. De este modo, la educación sexual es importante para conocer la impronta de la cultura y la sociedad en nuestra identidad humana y aprender a vivir la sexualidad de forma libre, responsable y placentera, al margen de condicionantes sociales y de género. Una educación sexual adecuada contribuye a adquirir una identidad sexual y de género armónica. Además, cuando se ofrece información y medios técnicos disfrutar de nuestra sexualidad y, por tanto, para planificar nuestra reproducción, se favorece la igualdad entre mujeres y hombres y las parejas deciden de forma más libre y responsable sobre sus vidas y las de su descendencia.

En definitiva, la educación sexual lo que hace es ayudar a que las personas tomen decisiones libres, responsables y saludables, que promuevan su propio bienestar y el del resto de las personas. En palabras de Félix López:

La educación sexual familiar y escolar responde a preguntas, informa, entrena en habilidades interpersonales, fomenta valores y enseña criterios de salud, para ayudar a las y los menores a reconocerse como chica o chico, conocer los diferentes aspectos de la sexualidad humana y vivir la propia biografía sexual en libertad, responsabilidad ética y salud (...) Su fin último es ayudar a las personas a vivir de forma satisfactoria su sexualidad, pero reconociendo que esta dimensión humana admite biografías sexuales diferentes, es decir, que pertenece al reino de la libertad, proponiéndose la educación sexual, que cada biografía sexual esté también en el reino del placer y el bienestar, y en el reino de la responsabilidad o ética (2009, p.44).

La escuela secundaria es un lugar privilegiado para promover conocimientos, actitudes y destrezas que favorezcan el pleno desarrollo de nuestras chicas y chicos en libertad e igualdad. La adolescencia no es sino una forma inacabada de estar en el mundo que las y los docentes de secundaria podemos nutrir con conductas para el cambio y la inclusión social.

4. HACIA UNA ESCUELA DE IGUALDAD REAL

En este trabajo se ha tratado de identificar y analizar los mecanismos de reproducción de las desigualdades y discriminaciones hacia las mujeres que aún hoy operan en nuestras sociedades del primer tercio rico del mundo. Uno de los lugares donde opera esa discriminación es precisamente la escuela. Esta afirmación no va sino acompañada de la convicción de que la educación es, a su vez, una institución clave en la superación de esta desigualdad. Así lo reconoce la legislación nacional e internacional en materia de derechos humanos. En nuestro país, primero la Ley contra la Violencia de Género³ y

³ La Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, incluye en los artículos 4, 5, 6, 7 y 8 los principios y actuaciones que corresponden al sistema educativo en la erradicación de esta violencia. En ellas incluye, como no podía ser de otra manera, el fomento de la igualdad y la participación de los Consejos Escolares en la misma, pero también la formación inicial y permanente del profesorado y la actuación de la inspección educativa para velar por el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades.

posteriormente la Ley de Igualdad⁴ recogen la necesidad de incorporar la educación para la igualdad entre mujeres y hombres y contra la violencia de género como contenido curricular. Para ello establecen la figura de una persona del Consejo Escolar responsable de impulsar medidas al respecto en el centro.

La normativa educativa integra esta directrices tanto en la LOMCE como en el Real Decreto que establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato, si bien con limitaciones. La persona encargada de la coordinación de medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres (Coordinador/a de Igualdad) queda recogida en el artículo 126.2 de la LOMCE. A continuación veremos cómo esta persona no siempre es designada en los centros, algo que no resulta una anomalía en la comunidad educativa. La inclusión de contenidos para la igualdad y contra la violencia de género se recoge en el Real Decreto como objetivos tanto de la ESO como de Bachillerato y, sin embargo, solo se incorpora en las materias de Geografía e Historia y de Historia de la Filosofía. De forma concreta, como criterio de evaluación, tan solo aparece en la asignatura de Valores Éticos de segundo de la ESO, la cual es optativa.

En relación a la educación sexual, la Ley Orgánica 2/2010 de salud sexual y reproductiva reconoce el sistema educativo como institución fundamental, partiendo de la premisa de que una educación afectivo sexual y reproductiva adecuada es el modo más efectivo de prevenir las infecciones de transmisión sexual, los embarazos no deseados y los abortos. La normativa educativa integra esta directriz como objetivo de la Educación Secundaria Obligatoria. De forma concreta, únicamente se recoge en los contenidos de las materias de Biología y Geología de tercero de la ESO y en Psicología de 2º de Bachillerato, esta última de nuevo optativa.

⁴ La Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, en los artículo 23 y 24, integra el principio de igualdad en la política educativa siguiendo la línea de la Ley 1/2004 e incluyendo la eliminación de la desigualdad de género dentro de sus principios de calidad. Además apunta al establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres la historia.

Como vemos, la normativa vigente reconoce la labor del sistema educativo tanto en la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres como de la salud sexual. Sin embargo, la escasa traducción en contenidos concretos, no favorece la institucionalización de ambas temáticas que en la mayor parte de los casos queda a la voluntariedad y arbitrariedad de un profesorado cada vez más precario e itinerante. En este apartado pretendo profundizar en la creencias, resistencias y necesidades del profesorado de los centros de educación secundaria para, de acuerdo a los análisis sobre los cambios subjetivos, sociales y políticos actuales, formular recomendaciones que favorezcan una educación secundaria inclusiva.

4.1. Investigación cualitativa

El estudio de caso de un instituto de Educación Secundaria se realiza con el objetivo de complementar los conocimientos aportados por investigaciones realizadas en otros niveles educativos. Como he manifestado al inicio de este trabajo, la elección del profesorado como fuente de información estriba en la responsabilidad que éste tiene con la promoción del bienestar adolescente y las dificultades observadas por mi parte en estos años. La selección de las entrevistas como herramienta cualitativa responde a la voluntad de dar voz al profesorado, profundizando así en sus percepciones y demandas docentes.

Los perfiles planteados como prioritarios en esta recogida de información son los siguientes:

1. Figura docente responsable en materia de coeducación en el centro de educación secundaria (coordinadora o coordinador de Igualdad).
2. Profesora o profesor integrante del Departamento de Orientación, como persona conocedora de la organización docente y, en especial, de los programas educativos desarrollados en el centro.

3. Profesora o profesor integrante de alguno de los diferentes departamentos didácticos como agente implicado en la promoción del bienestar adolescente a través de su especialidad formativa.
4. Profesora o profesor implicado en la elaboración y/o implementación de programas, medidas o acciones educativas de promoción de la igualdad de género en el centro.
5. Profesora o profesor con conocimientos aportados por los estudios sobre las mujeres o de género o por la cercanía al movimiento social correspondiente.

El objetivo es obtener información sustantiva en torno a cómo se trabaja la igualdad de género, la diversidad sexual o el desarrollo psicosocial adolescente en el centro de educación secundaria, tanto a diario en los diferentes departamentos didácticos, como a través de programas específicos. Para ello es necesario contar con la perspectiva de personas implicadas en dichos valores y actitudes tanto en la teoría como en la praxis. De igual manera, es importante para nuestro objeto de estudio la detección de dobles discursos en torno a la igualdad efectiva entre mujeres y hombres en el contexto de nuevos imaginarios patriarcales.

El centro seleccionado para el estudio de caso corresponde al instituto en el que he realizado mis prácticas educativas del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Por motivos de confidencialidad de las personas participantes en la investigación se ha decidido no mostrar la identidad del centro. Únicamente pretendo caracterizar al mismo como un centro ubicado en un contexto urbano, con una matrícula que supera los mil estudiantes.

El instituto en cuestión no tiene designada una persona encargada de la coordinación de medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres tal y como consta en el artículo 126.2 de la LOMCE. Asimismo, tampoco cuenta con programas o medidas específicas para la promoción de la igualdad de género. Por consiguiente, los perfiles 1 y 4 quedan

automáticamente descartados de la investigación. Si bien se ha contemplado las limitaciones de este estudio de caso en relación con el objeto de esta investigación, se entienden dichas carencias vinculantes a los objetivos perseguidos en este trabajo, en tanto que el centro seleccionado es uno de los más importantes de la región.

Las personas entrevistadas han sido seleccionadas, siguiendo los perfiles propuestos, de acuerdo a mis observaciones en el centro y con la colaboración del equipo de orientación, como nexo entre investigadora y profesorado. En primer lugar, se las ha informado del objeto de estudio y de los objetivos de esta investigación cualitativa y, en segundo lugar, se ha procedido a acordar una fecha para realizar las entrevistas. Finalmente, las entrevistas se han desarrollado los días 15 y 22 de mayo de 2017 en horario lectivo del centro.

Propuesta de guión inicial:

Entrevista perfil 2: Departamento de Orientación
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué papel juegan los I.E.S. en la superación o en la reproducción de la desigualdad de género? ¿La escuela actual es igualitaria? ¿En qué sentido? 2. ¿Cómo se trabaja la igualdad de género en el centro? ¿Está este valor incluido de forma específica en los diferentes programas impulsados desde el Departamento de Orientación? 3. ¿Dispone el centro de un programa específico de promoción de valores y actitudes favorables a la igualdad entre mujeres y hombres? ¿Crees que es necesario? En caso afirmativo ¿qué contenidos y metodologías integraría en un programa de tales características? 4. ¿Dispone el alumnado de información en torno a la desigualdad de género y sus consecuencias sobre sus vidas? 5. ¿El profesorado dispone de conocimientos académicos y didácticos en torno a la igualdad de género? ¿Y en torno a la sexualidad? ¿Cree que son relevantes? ¿Cree que este conocimiento o desconocimiento se relaciona con los intereses o resistencias personales o, por el contrario,

es consecuencia de su formación (o falta de ella)?

6. ¿Qué aspectos considera prioritarios trabajar al respecto desde los diferentes departamentos didácticos? ¿Considera necesaria una asignatura específica, aunque sea temporal, de promoción de la igualdad de género?

Entrevista perfil 3: Departamentos didácticos

1. ¿Qué papel juegan los I.E.S. en la superación o en la reproducción de la desigualdad de género? ¿La escuela actual es igualitaria? ¿En qué sentido?
2. ¿Cómo se trabaja la igualdad de género en su especialidad didáctica? ¿De forma transversal, específica o simplemente o no se aborda?
3. ¿Está este valor incluido en los diferentes contenidos que integran las respectivas unidades didácticas de sus asignaturas?
4. ¿Incluye el currículum de sus asignaturas contenidos en torno a los conocimientos aportados por los estudios sobre las mujeres y de género? ¿Los considera relevantes para la docencia de su asignatura?
5. ¿Dispone de recursos académicos y didácticos para llevarlos a cabo? ¿Cuáles son los fuertes o las ausencias, en su caso?
6. ¿Dispone de formación específica sobre educación sexual? ¿La considera necesaria?
7. ¿Dispone el alumnado de información en torno a la desigualdad de género y las consecuencias sobre sus vidas?
8. ¿Qué aspectos considera prioritarios trabajar en sus clases en este ámbito?

Entrevista perfil 5: Profesorado próximo al feminismo

1. ¿Qué papel juegan los I.E.S. en la superación o en la reproducción de la desigualdad de género? ¿La escuela actual es igualitaria? ¿En qué sentido?
2. ¿Conoce el alumnado las raíces culturales de la desigualdad entre mujeres y hombres? ¿Y el profesorado? ¿Cree que este conocimiento o desconocimiento se relaciona con los intereses o resistencias personales o, por el contrario, es consecuencia de su formación (o falta de ella)?

3. ¿Integra el currículum actual los aportes científicos aportados por los estudios sobre las mujeres y el género?
4. ¿Dispone de recursos académicos y didácticos para incluir dichos aportes del feminismo académico a su ámbito de conocimiento?
5. ¿Dispone de formación específica sobre educación sexual? ¿Y el resto de compañeras y compañeros? ¿La considera necesaria?
6. ¿Dispone el alumnado de información en torno a la desigualdad de género y las consecuencias sobre sus vidas?
7. ¿Qué aspectos considera prioritarios trabajar en sus clases en este ámbito? ¿Considera necesaria una asignatura específica, aunque sea temporal, de promoción de la igualdad de género?

4.2. La perspectiva docente: el profesorado al habla

El análisis de las entrevistas realizadas se presenta siguiendo los objetivos y guías de investigación planteadas inicialmente en este trabajo. De este modo, se recoge la información en relación a cuatro grandes temas:

En primer lugar, en relación al **reconocimiento de la (des)igualdad de género en la sociedad**, todas las personas entrevistadas perciben retroceso en el respeto y la simetría de las relaciones personales y sociales del alumnado. Así lo muestran en numerosas ocasiones tales como:

“Yo, desde hace unos años a ahora, sí que veo una especie de involución (...) Mi generación ha sido mucho más abierta, solidaria, igualitaria etc. que estas generaciones jóvenes (...) Las chicas no se dan cuenta de que se dejan controlar (...) Y luego los chicos tienen a las mujeres como objetos o las faltan el respeto” (Perfil 2).

Respecto al profesorado, la percepción general es de compromiso con la igualdad de género, “salvo alguno que dices...madre mía este”. Una de las profesoras sí reconoce cierta reacción cuando se aborda la desigualdad entre mujeres y hombres existente en nuestra sociedad. Reacción que observa tanto en el profesorado como en el alumnado.

“En el momento que oyen algo que les toca a ellos atacan. No solamente hombres, también mujeres (...) sentirse muy cuestionados, picarse por situaciones que puede que no estén hablando de ellos, pero ellos tienen que defenderse” (Perfil 5).

Todas las personas entrevistadas afirman que el alumnado es poco consciente del origen y las consecuencias de las desigualdades de género sobre sus vidas. Lo perciben como algo lejano que, si acaso, vivirán en su futuro. Igualmente creen que no es algo exclusivo de la adolescencia “yo creo que ni las alumnas ni las personas mayores”. Sin embargo, dos de las personas entrevistadas sí que observan una creciente conciencia ante esta desigualdad y las violencias machistas asociadas, al menos, en algunas chicas e “incluso más que cierto profesorado”. Igualmente, también perciben una mayor libertad y tolerancia hacia la diversidad sexual entre su alumnado. Ambas apreciaciones pueden observarse en este fragmento:

“Yo sí que estoy notando cambios en este sentido, pero muy lentos. Por ejemplo, el día de la mujer, el 8 de marzo, flipé con la cantidad de gente joven que había [en la manifestación], sobre todo chicas (...) Y con lo de la caravana esta de HazteOír, por lo visto ha habido muchísima gente joven (...)”⁵ Hay un cambio al menos de un sector (...) En cuanto a tendencias sexuales, hay muchísimo y está muy bien. Pueden elegir y de hecho eligen. Da gusto. Ahora, sí que sigo pensándolo que es minoritario” (Perfil 5).

No obstante, como puede notarse en varias de las intervenciones seleccionadas, la responsabilidad docente sobre el reconocimiento y superación de la desigualdad y la discriminación de género recae, de forma consciente o no, en las chicas. Se habla de “consentimiento” al mismo tiempo que se reconoce la falta de conciencia. Sin duda, una afirmación muy cercana al imaginario transmitido desde los medios de comunicación que los estudios sobre las mujeres y el género llevan tiempo intentando desarticular sin éxito.

En segundo lugar, en relación a la **(des)igualdad de género en la escuela** y cómo se trabaja cuestión en el centro, las experiencias son bastante diferentes.

⁵ La prensa local también recogía esta percepción en “El orgullo de los jóvenes cántabros hace desaparecer el bus del odio de HazteOír”, publicado por El Faradio, el día 19/05/17. <http://www.elfaradio.com/2017/05/19/el-orgullo-de-los-jovenes-cantabros-hace-desaparecer-el-bus-del-odio/?platform=hootsuite>

En lo que coinciden las tres personas es que “todo depende del profesor” y de las disciplinas de conocimiento, al igual que mostraba el estudio sobre docencia universitaria feminista recogido en este trabajo (Ballarín, 2015). Las opiniones oscilan desde “no se está haciendo nada” hasta “sí que creo que hay gente específica que está haciendo su trabajo o que está haciendo las cosas bien”. En cualquier caso se presenta como insuficiente, debido a la escasa formación específica del profesorado y el corto alcance de las intervenciones por parte de personal externo especializado. La falta de estructura educativa también está presente en todas las entrevistas educativas. Las medidas planteadas en la legislación no se llevan a cabo en todos los centros, de manera que parte del profesorado no conoce ni su existencia. En este sentido, reproduzco este relato que muestra con exactitud el desánimo administrativo-docente:

“La figura del agente de igualdad o coordinador de igualdad salió en el BOC me acuerdo perfectamente en agosto de 2010 (...) Desde Consejería se habilitó un seminario de coordinadores de igualdad [donde] ponían en común sus problemas (...) también se hizo un banco de materiales (...) algo se hizo (...) Ahora bien, mi sorpresa, llego a este centro y no hay coordinador de igualdad” (Perfil 2).

Desde el departamento de orientación se muestra un compromiso con el fomento de los valores éticos y cívicos en todos sus programas, dentro de los cuales queda integrado el principio de igualdad entre mujeres y hombres, de forma tanto transversal como específica. En todas las entrevistas se deja patente que son los departamentos de orientación quienes más están haciendo al respecto. Uno de los docentes habla de promover la igualdad de oportunidades a través de acciones conscientes pero sin explicitar las intenciones, las cuales pueden crear reacción por parte del alumnado:

“En las clases de debate, procuro siempre que ellas puedan llevar la voz cantante y que no se queden calladas (...) lo que intento es mostrar grandes creadoras a lo largo de la historia, en las fotos, en las imágenes de los temas, siempre pongo chicas y chicos (...) de manera que la suma final parezca aleatoria pero no lo es” (Perfil 3).

También hay cierta ambivalencia en las opiniones mostradas en cuanto al androcentrismo de la cultural escolar actual. Se muestra la educación como un

ámbito prácticamente igualitario y, sin embargo, los discursos afloran desigualdades y discriminaciones aún presentes. En relación al “currículo oculto”, se reconoce la transmisión de conductas sexistas aún hoy. Igualmente, se admite la necesidad de realizar una reflexión profunda sobre el androcentrismo presente en la organización docente y escolar:

“La asignatura pendiente es precisamente una reflexión profunda de los órganos colegiados del instituto, la CCP, la CESPAD (...) está pendiente ir metiendo poco a poco contenidos de igualdad (...) Sí se siguen reproduciendo estereotipos como “yo no voy contra la igualdad” pero me río de bromas poco oportunas o chistes que en fin (...) El profesorado transmite mucho más a través del currículo oculto que a través de lo que diga” (Perfil 2).

Esta misma profesora asume que “sí se ha quitado aspectos muy machistas que había en los libros de texto”. Otra profesora muestra lo contrario:

“[La perspectiva de género] no lo recoge para nada (...) Es que tampoco te puedes fiar de un libro de texto. Precisamente lo que tienes que hacer es revisar los libros de texto en todas las etapas a ver qué están haciendo, porque todavía se ven unos gazapos impresionantes en este tema” (Perfil 5).

En este sentido, se percibe falta de recursos para implementar una docencia realmente feminista que promueva la igualdad de oportunidades y la falta de voluntad por parte de las personas que trabajan en el sistema educativo:

“Lo tengo que hacer yo de cero. Yo que puedo tener la sensibilización pero igual no los conocimientos, ¿pero alguien que ni si quiera esté sensibilizado? Y eso que viene en el currículo, pero qué más da, es un epígrafe de nada, que nadie va a mirar, no va a venir un inspector a mirar que ese criterio de aprendizaje no se da” (Perfil 5).

La situación de la educación sexual es aún más deficitaria. Las tres personas entrevistadas coinciden en la falta de conocimientos específicos por parte del común del profesorado. Asumen que solo ciertas personas, con formación producto de sus estudios universitarios o de sus intereses, tienen herramientas para llevarla a cabo. Incluso un profesor afirma que no es competencia de los diferentes departamentos didácticos:

“Date cuenta de que somos especialistas de lo nuestro. Lo que podamos saber de educación sexual o de todo el lío ese... (...) Además, hay un derecho constitucional que es el de la intimidad y no olvides que aquí estamos tratando con menores. Se juntan dos cosas muy peligrosas. Yo tengo muy claro que no trato ese tema con menores. Yo lo dejaría en manos de orientación, porque orientación sí que tiene la gula papal” (Perfil 3).

Desde el departamento de orientación abordan algunos ámbitos de la educación sexual y de forma parcializada. En el Plan de Acción Tutorial se trabajan las emociones y el respeto. Por otra parte, las intervenciones de profesionales externas trabajan en torno a la profilaxis. En ningún caso se trata de una educación sexual integral que promueva el conocimiento de los diferentes aspectos de la sexualidad humana relacionados con el placer, la libertad y la ética.

La importancia de la educación recibida en la familia no podía faltar al abordar la promoción de la igualdad de género. Dos de las personas entrevistadas afirman que la escuela no puede solventar las carencias recibidas en casa al respecto, aludiendo a padres y madres muy machistas e incluso casos de violencia contra las mujeres. Sin embargo, otra de las docentes muestra que este pensamiento es “un error” ya que “en su casa le pueden educar mejor o peor, pero donde le tienen que enseñar cómo tienen que ser las cosas en una sociedad igualitaria es en la escuela”.

En tercer lugar, todas las entrevistas, corroboran las **resistencias a la docencia feminista**, ya sea en sus propias opiniones o en las percibidas en otras compañeras y compañeros, a pesar de las amplias carencias en cuanto a los conocimientos aportados por el feminismo académico. Esta dimensión está ampliamente documentada en el ámbito universitario (Ballarín, 2017).

El compromiso manifestado hacia el principio de igualdad no significa que se conozca el origen social y cultural de las desigualdades entre mujeres y hombres. Así, en varias ocasiones a lo largo de las entrevistas, se afirma no entender por qué existe desigualdad en diversos ámbitos o por qué está

ocurriendo la involución que identifican en materia de igualdad de género. En este sentido, esta idea muestra de forma muy clara ese desconocimiento:

“A mí me educaron en igualdad (...) cuando mi padre se jubiló, mi padre hizo las tareas de la casa. No había diferencias, me enseñaron así. Yo no entiendo el mundo de otra manera. El planteamiento que me haces me suena a chino, no es la sociedad en la que yo me crié” (Perfil 3).

También se confunde de forma constante la igualdad normativa con la igualdad legal o la discriminación hacia las mujeres con la violencia contra las mismas. Este desconocimiento no es sino fruto de la escasa academización de los estudios sobre las mujeres y de género que he mostrado en este trabajo. Estas carencias a cerca de las investigaciones realizadas por el feminismo académico son una de las causas de la reacción patriarcal que estamos viviendo actualmente. Como he mostrado en este trabajo, los mitos resultan mucho más atractivos que las conclusiones aportadas por los estudios sobre las mujeres en todos estos años. Algunas personas son ellas mismas las que desconocen los principios y las luchas perseguidas por el feminismo, en otros casos, lo observan tanto en el alumnado como en el profesorado:

“Yo sí que veo el retroceso, vamos, lo veo, lo siento (...) hora se puede decir sin sonrojarse cosas que antes no se decían. Todo el tema del hembrismo (...) el odio al feminismo desde esas mismas chicas que me cuentan, que ciertas afirmaciones que ellas hacen, las han recogido de profesores de secundaria. ¡Vamos, es que me parece demencial!. Una muy buena era que si hay día de la mujer que por qué no hay día del hombre” (Perfil 5).

De igual manera que Pilar Ballarín habla de “conciencia sin ciencia” (2013) se considera la docencia feminista como algo que tiene que ver más con las “emociones”, la “empatía”, el “respeto” que con el conocimiento científico. Se incide en que tiene que ver con las actitudes y valores del profesorado:

“Mi idea es que en el aula tu comportamiento refleje esos principios y esas ideas, si tú crees que las mujeres son iguales, en tu clase actuaras con ello. Eso es lo que ellos verán y por principio de psicología, imitarán” (Perfil 3).

Igualmente, la violencia de género ocupa casi todos los contenidos sobre las mujeres y en calidad de sensibilización más que explicativa, ya que el propio

profesorado desconoce la génesis de la misma. Además, se continúa percibiendo la violencia, casi siempre, en relación a los abusos físicos y directos. También se confirma la concepción de la perspectiva de género como una perspectiva ideológica, no neutral, que poco o nada tiene que ver con la investigación científica. Así podemos verlo cuando este profesor se refiere a los contenidos impartidos en la formación al profesorado sobre igualdad de género:

“Funcionaría que en esos cursos se fuera muy neutral (...) es decir, tiene que estar muy poco sesgado políticamente y tiene que centrarse en los aspectos jurídicos y científicos, nada de ideologías, de ningún tipo (...) porque a mí me molesta ideologizar o que me vendan una moto política. Aquí se trata de trabajar la igualdad con contenidos específicos (...) Y aquí también se está llegando a los extremos... se está mezclando ideología con una cuestión de derechos (...) Un profesor siempre te va a apreciar los estudios serios, con datos de sobra, contrastados, sin sesgos de ningún tipo” (Perfil 3).

Por último, al igual que en el estudio universitario, las tres personas entrevistadas consideran que no es necesaria una asignatura que integre contenidos específicos sobre los conocimientos aportados por el feminismo académico. Lo consideran “muy descontextualizado” o que “sí explicitas sí que puedes llegar a generar rechazo” (aludiendo a la reacción actual ante la temática sobre igualdad). La idea mostrada es que todo el profesorado debe transversalizar estos contenidos, ya sea mediante la conciencia o, en uno de los casos, mediante las aportaciones científicas del feminismo.

En cuarto lugar y para finalizar, las **necesidades y demandas docentes** inciden en todos los ámbitos del sistema educativo: alumnado, profesorado, familias y administración. Se refuerza la idea tener conocimientos empíricos de la situación de (des)igualdad tanto en el alumnado como en el centro educativo:

“Que haya una reflexión a través de la CCP y la CESPAD (...) el análisis de qué está pasando, a través de qué medidas o materias, si existe o no existe igualdad, qué vemos en el alumnado y a partir de ahí los puntos débiles” (Perfil 2).

En relación a incorporar los estudios sobre las mujeres y de género, el análisis del currículo tanto oficial como oculto se considera más importante que el aumento de los contenidos, que no van a tratar por falta de tiempo. En

cualquier caso, todas las personas entrevistadas coinciden en que es necesaria la formación del profesorado tanto en materia de igualdad entre mujeres y hombres como en educación sexual. También concuerdan en la necesidad de formar a las familias: “es necesaria una escuela de familias”. En ambos casos, empezar por la sensibilización para continuar con contenidos específicos, datos y conocimientos aportados por las investigaciones feministas. Se plantea la posibilidad de que la formación, en el caso del profesorado, sea reconocida con mayor puntuación en los sexenios dada la trascendencia que tiene en la sociedad actual. Esta formación consideran que es necesaria no solo en las y los docentes sino en todas las personas que trabajan en el sistema educativo. Este relato muestra perfectamente las consecuencias de la falta de profesionales con perspectiva de género, en el conjunto del sistema educativo, en este caso en la administración:

Tengo una anécdota de un curso que realicé también en el CEP. Nos estaban enseñando un programa informático y le pregunté al profesor cuántas chicas había en sus ciclos de informática. De repente me dice, hace unos años, cuando era el ciclo medio de algo relacionado con secretaría y de ese ciclo medio se podía pasar a un ciclo superior de informática, bastantes. Bueno, pues han cerrado ese canal. Antes, esas chicas que hacían el ciclo medio pasaban al de informática y ahora no pueden. ¡Pero bueno, estamos volviendo para atrás! Si saben que hay mujeres que se forman, que necesitamos mujeres que sepan programar y había ese canal que estaba abierto y cogen y lo cierran, ¡pero vamos a ver! (Perfil 5).

Para concluir, las tres personas refuerzan la idea de que la docencia inclusiva, en estos tiempos revueltos para la igualdad, ha de impartirse en todos los niveles educativos, de forma transversal y evitando la normatividad, para que el alumnado la adquiera en su desarrollo personal sin haberlo explicitado.

4.3. Recomendaciones para una escuela secundaria inclusiva

En este apartado pretendo establecer una serie de recomendaciones o guías de actuación para la docencia en la educación secundaria:

1. Conocimiento científico frente a los nuevos imaginarios sexistas

El conocimiento es el mejor antídoto de la ignorancia. Si el alumnado no estudia en Historia cómo las sufragistas alcanzaron el derecho a voto en los diferentes países del mundo, cuál era su situación de partida y las resistencias que encontraron en el camino, es más complicado que empatice con el desprestigio y el acoso que sufren las feministas actuales en una defensa tan básica como es el derecho a una vida sin violencia. Así es como nuestras chicas y chicos desconocen las raíces socioculturales de la desigualdad y asumen los nuevos mitos como reales y mucho más atractivos que los discursos feministas. Necesitan conocer la importancia del feminismo en la conquista de los derechos humanos y en la democratización de la sociedad en la que vivimos ahora. Debemos impulsar una narrativa, como dice Ana de Miguel, de “lo que el feminismo ha hecho por ti” (2015).

Los conocimientos científicos aportados por el feminismo académico en las diferentes áreas han de trascender a la educación secundaria. Esto es crucial en la juventud actual nacida en sociedades formalmente igualitarias en las que las discriminaciones, como hemos visto, se reproducen de forma sutil. Para ello es necesario superar la docencia de la sensibilización, centrada casi exclusivamente en la prevención de la violencia de género, hacia una científico-explicativa que conecte con el resto de realidades sociales menos visibles. La fragmentación de la fragmentación hace imposible que la desigualdad de género sea vista como un fenómeno global.

Para que los contenidos curriculares de la educación secundaria se impregnen de los conocimientos generados por los estudios de las mujeres y de género, resulta imprescindible su inclusión previa en los planes de estudios de las carreras universitarias que forman a las y los futuros docentes. En este caso no me estoy refiriendo únicamente a los estudios de las ciencias de la educación sino a toda la oferta académica. La transversalización de contenidos que demanda tanto el profesorado universitario como el entrevistado solo es posible si cada docente conoce las aportaciones de estos estudios a su materia. La falta de perspectiva de género en las titulaciones académicas supone una falta

de competencias profesionales. Es necesario establecer puentes entre las investigaciones sobre coeducación en las enseñanzas preuniversitarias y los estudios centrados en el ámbito universitario para, de forma global, promover cambios a favor de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

La formación con conocimientos científicos es la mejor herramienta que puede proveerse a un profesorado que se ve sin recursos para actuar ante la involución que diagnostican. Conocimientos para transversalizar “sin que se note” como reclaman. Además, si sabemos cómo actúan las diferentes opresiones tendremos herramientas para revisarnos y cambiar nuestras actitudes. Esta formación es necesaria para el profesorado y para el conjunto de personas que integran el sistema educativo. Las personas encargadas de coordinar las medidas de promoción de la igualdad en los centros (a veces inexistentes y otras simplemente se limitan a organizar actividades) necesitan contar con conocimientos científicos para realizar esos análisis de las estructuras educativas y curriculares que solicita el profesorado. Igualmente, las inspectoras o inspectores encargados de velar por el cumplimiento de la normativa, difícilmente puede establecer evaluaciones sustantivas si no tienen recursos cognitivos al respecto. Del mismo modo, si bien el foco de este trabajo se ha puesto en la docencia, es necesario incorporar a las familias en esta formación y reflexión coeducativa,

2. Nuevos modelos de feminidad y masculinidad

Los modelos de feminidad y masculinidad, basados en estereotipos sexistas, han demostrado ser poco saludables para nuestras chicas y chicos. Por una parte es importante trabajar con las chicas en torno a la concepción negativa sobre la que se construye la feminidad, basada en la inferioridad, la dependencia y la rivalidad con el resto de mujeres. La idea de sororidad apuntada por el feminismo es sin duda una de las mejores herramientas que podemos ofrecer a nuestras chicas.

Por otra parte, es necesario repensar la subjetividad masculina y mostrar a nuestros jóvenes modelos de comportamiento respetuosos con las chicas, con

los chicos que no se reconocen en la masculinidad hegemónica, pero también con ellos mismos. El sociólogo Pierre Bourdieu, en su célebre ensayo *La dominación masculina*, mostraba la carga que suponía la virilidad para los propios hombres (Bordieau, 2000). Algunas investigaciones sobre género y educación vienen insistiendo en que los fracasos escolares, el absentismo escolar y las agresiones en los centros escolares son mayoritariamente masculinas (Tomé y Rambla, 2001). En esta línea, Marina Subirats plantea la relación entre los menores éxitos académicos de los chicos y la obsolescencia de los estereotipos de género masculinos para las capacidades y actitudes requeridas en la vida social actual (2015).

3. Educación sexual para una adolescencia saludable

El conocimiento sexual es también el mejor recurso para afrontar los tiempos de renaturalización y de nuevas violencias hacia las mujeres que se han identificado en este trabajo. La ausencia de educación sexual integral conlleva que nuestras chicas y chicos adolescentes busquen respuestas a su despertar sexual en fuentes nada igualitarias como la pornografía o los medios de comunicación. La educación sexual es un derecho humano fundamental.

En este sentido, es importante superar el modelo de riesgos comúnmente ofertado en los centros de educación secundaria. Si bien este modelo puede resultar útil para el alumnado en cuanto a determinados contenidos, la asociación establecida entre sexualidad y peligro resulta perjudicial para un desarrollo sexual libre y positivo de nuestras chicas y chicos. El modelo de educación sexual biográfico profesional nos ayuda a entender la centralidad de la sexualidad en el alumnado en tanto seres sexuales que somos y la necesidad de proveer de conocimientos científicos y holísticos basados en las diversas biografías sexuales (López, 2009). El objetivo es que nuestras chicas y chicos adquieran una actitud favorable al autoplacer y al placer compartido, que se empoderen y se responsabilicen de su sexualidad.

La educación sexual debe entenderse en el marco de una materia de “educación para la salud” que globalice los programas de promoción del

bienestar adolescente y de prevención de riesgos en la educación obligatoria (López, 2009). Es importante superar la inflación actual de programas preventivos sin enfoque global para la promoción de la salud (López, 2009; Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). Igualmente, estos conocimientos deben impregnarse de la perspectiva de género que se ha defendido en este trabajo. Es necesario superar la visión de la formación para la igualdad, la educación sexual y la diversidad sexual como compartimentos estancos.

La formación del profesorado es clave para una práctica adecuada de educación sexual. Ésta no puede depositarse en la buena voluntad docente. En nuestro país, solo el 12% del profesorado tiene alguna formación universitaria en el campo de la sexualidad y la educación sexual. Este porcentaje se reduce al 7,7% en el caso del profesorado de la ESO y de Bachiller (Martínez, Orgaz et al., 2011). La falta de contenidos en los diferentes estudios universitarios de entrada a la docencia secundaria, así como su ausencia en los planes de formación del profesorado (el antiguo CAP y los nuevos másteres universitarios), no contribuye a mejorar la situación de altruismo en la que se encuentra la docencia. Es necesario que el profesorado disponga de conocimientos sexológicos científicos y holísticos.

La escuela es, sin lugar a dudas, un contexto privilegiado para llevar a cabo este tipo de educación para la salud y el bienestar social adolescente. Pocos espacios como los centros educativos disponen de la presencia continuada y en un amplio periodo de tiempo de las y los adolescentes, con profesionales e infraestructura para tales propósitos (López, 2009; Pertegal, Oliva y Hernando, 2010).

5. CONCLUSIONES

En las primeras décadas del siglo XXI estamos presenciando un retroceso en materia de igualdad entre mujeres y hombres. Las conquistas en las libertades y derechos de las mujeres están siendo contestadas con nuevos imaginarios y violencias machistas que se unen a las viejas subordinaciones. La juventud

actual, nacida en sociedades en las que las discriminaciones hacia las mujeres no son tan visibles como en el pasado o en otros lugares, está incorporando estos comportamientos acríticos y reactivos ante la igualdad de género. Los centros de educación secundaria, fruto de la falta de recursos y de este ambiente contestatario, están siendo superados en su función educativa para el respeto entre iguales. Ante la convicción de que la escuela es uno de los principales agentes socializadores hacia la igualdad y la diversidad social, en este trabajo se ha pretendido profundizar en las resistencias y necesidades para una docencia secundaria inclusiva y transformadora.

De acuerdo al primer objetivo formulado en este trabajo, se han identificado nuevos discursos y violencias contra las mujeres asumidas tanto por el alumnado como por el profesorado. Las ciencias sociales llevan décadas analizando esta reacción patriarcal que va desde la resistencia pasiva hasta los ataques activos. El discurso neomachista, aparentemente favorable a la igualdad, está calando en la opinión pública. De forma pasiva y aparentemente técnica se cuestionan las incipientes medidas dirigidas a avanzar en la igualdad apelando al “igualitarismo” frente al feminismo de la igualdad. Igualmente, se reifican las diferencias entre mujeres y hombres, en un proceso de renaturalización que socaba la ciudadanía recién conquistada de las mujeres. En la universidad, esta reacción supone nuevos obstáculos a una docencia feminista cada vez más asediada por los recortes presupuestarios. De forma activa, aumenta la violencia machista en las relaciones de pareja y aparecen nuevas formas en las que las víctimas son mujeres desconocidas y los agresores hombres que actúan de forma grupal. Esta involución está siendo posible como consecuencia de los cambios sociales, económicos, políticos y en la subjetividad en los que se está construyendo la sociedad de inicios del siglo XXI. Uno de los catalizadores de esta contrarreforma, y quizás el más importante para la educación, es el desconocimiento del feminismo.

En relación al segundo objetivo, a través de las investigaciones a favor de la coeducación, se ha desenmascarado el sexismo aún hoy existentes en nuestras escuelas. Los mejores resultados académicos de las chicas en todos

los niveles educativos no suponen la superación del androcentrismo en la cultura escolar. El currículo oficial y oculto continúa mostrando a las jóvenes su lugar secundario en la sociedad. Los estereotipos de género que impregnan muchas de las relaciones docentes, la falta de mujeres en puestos de decisión a pesar de la feminización del sector y el ocultamiento de la genealogía feminista pero también masculina que impregna el currículo oficial, marcan de forma sutil el no lugar de las chicas en la vida pública y social. Además, la limitada e insuficiente educación sexual que se imparte en la mayoría de los centros españoles, dificulta el bienestar social y personal de nuestro alumnado, con implicaciones aún más profundas en el caso de las chicas. Los modelos de sexualidad que pueden encontrar fuera de la educación son profundamente sexistas.

Por último, el tercer y cuarto objetivo se han pretendido cumplir con una aproximación cualitativa a la realidad del profesorado en un centro de secundaria de la región de Cantabria. A través de las entrevistas a tres docentes, se han corroborado los obstáculos a la docencia feminista investigados en la universidad, también en los centros de secundaria y se ha profundizado en la realidad particular de los mismos. Siguiendo las guías de investigación de este trabajo, se constata el desconocimiento de los orígenes sociales de la desigualdad de género tanto en el profesorado como en el alumnado. Estas carencias suponen la indefensión de éste último ante la nueva realidad reactiva ante la igualdad y ante los riesgos que ello supone un su desarrollo personal. En el profesorado se traduce en falta de recursos cognitivos y técnicos para impartir una docencia inclusiva que emancipe y empodere a su alumnado. La investigación cualitativa realizada refuerza la necesidad de afrontar el reto de la igualdad en todos los niveles educativos, de forma transversal y evitando la normatividad, en estos tiempos revueltos que vivimos.

Ante esta realidad social y educativa, la propuesta para una escuela secundaria inclusiva, pasa por reconocer la importancia de los estudios sobre las mujeres y de género en el currículo educativo, promover nuevos modelos de feminidad y

masculinidad saludables para nuestras chicas y chicos e impulsar una educación sexual integral. El conocimiento científico aportado por el feminismo académico es el mejor antídoto contra los nuevos imaginarios y violencias machistas. Para que el profesorado pueda adoptar una docencia realmente inclusiva, es necesario que conozca las aportaciones de los estudios de las mujeres y de género a su disciplina académica. Es la opción más adecuada para atender a su demanda de “transversalizar sin que se note”. Igualmente, es necesario reenfocar la problemática del mayor fracaso escolar de los chicos hacia la obsolescencia de la masculinidad hegemónica para las aptitudes sociales y personales necesarias en la sociedad actual. Por último, necesitamos capacitar al profesorado de educación secundaria para que pueda responsabilizarse de su labor como educadoras y educadores para la salud sexual y para el bienestar de nuestras chicas y chicos. En definitiva, debemos poner el conocimiento científico al servicio de una sociedad en la que nuestras chicas y chicos pueden ser iguales y libres, hoy y en todo el futuro que les espera.

Este trabajo coordina conocimientos aportados por los estudios de las mujeres y de género a las teorías del cambio social y a las ciencias de la educación y, de esta manera, aborda una realidad poco analizada en la Educación Secundaria. La investigación cualitativa, utilizada también en los estudios referidos a la docencia universitaria, ha permitido profundizar en las percepciones y obstáculos del profesorado en los institutos. Sin embargo, una muestra superior y con perfiles más amplios, como la propuesta inicialmente, hubiera aportado mayor riqueza al trabajo. Si bien pareciera que un centro de tales características pudiera aportar una gran variabilidad de perspectivas docentes, el individualismo y la falta de coordinación que caracteriza el centro, ha complicado la convocatoria de docentes a entrevistar. Para posteriores desarrollos futuros, se abre toda una línea de investigación que aborde la incorporación de la perspectiva de género en las titulaciones que forman al profesorado docente de secundaria. Es necesario tender puentes entre las investigaciones que se realicen en los diferentes niveles educativos.

6. BIBLIOGRAFÍA

Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.

Ballarín Domingo, P.

(2013). Docencia universitaria y conocimientos en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 89-106.

(dir.) (2015). *Evaluación de la incidencia de los saberes de las mujeres, feministas y de género en la docencia universitaria. Memorial final 2007/2009*. Madrid: Instituto de la Mujer. <http://hdl.handle.net/10481/36530> [Consultado el 16/09/2017]

(2017). Las fronteras de la docencia universitaria feminista en tiempos revueltos. En Gallego, H. y Moreno, M. (Eds.), *¿Cómo enseñamos la historia (de las mujeres)? Homenaje a Amparo Pedregal*. Barcelona: Icaria.

Ballarín, P., Gallego, M.T. y Martínez, I. (1995). *Los estudios de las mujeres en las universidades españolas: 1975-1991. Libro Blanco*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Berstein, B. (1971-1990). *Class, codes and control* (Vol. 1, 2, 3 y 4). Londres y Boston, Routledge & Kegan Paul.

Bonino, L. (2003). Los hombres y la igualdad con las mujeres. En C. Lomas (Ed.), *¿Todos los hombres son iguales?: Identidades masculinas y cambios sociales* (págs. 105-142). Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

CIS. (2010).

Barómetro marzo 2010. Estudio nº 3170. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). <http://bit.ly/2sMSNtD> [Consultado el 18/09/17]

(2014). *Percepción social de la violencia de género. Estudio nº 2968.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). <http://bit.ly/2wxz8k9> [Consultado el 17/09/17].

Cobo, R. (2011). *Hacia una nueva política sexual: Las mujeres ante la reacción patriarcal.* Madrid: Catarata.

CGPJ (2016). *Estudio sobre la aplicación de la Ley Integral contra la Violencia de Género por las Audiencias Provinciales.* Madrid: Consejo General del Poder Judicial (CGPJ). <http://bit.ly/1LsEwXO> [Consultado el 17/09/17].

De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe.* Paris: Gallimard.

De Gournay, M. (2014). *Escritos sobre la igualdad y la defensa de las mujeres.* Edición de Montserrat Cabré i Pairet y Esther Rubio Herráez. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas.

De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual: El mito de la libre elección.* Madrid: Cátedra.

De Pizan, C. (1995). *La ciudad de las damas.* Madrid: Siruela.

Decreto 38/2015, de 22 de marzo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Santander: Boletín Oficial de Cantabria.

Faludi, S.

(1991). *Backlash: The underclared war against american women.* Nueva York: Crown.

(2009). *La pesadilla terrorista. Miedo y fantasía en Estados Unidos después del 11-S*. Barcelona: Anagrama.

Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical Reflections on the Postsocialist Conditions*. Nueva York y Londres: Routledge.

George, S. (2007). *El pensamiento secuestrado: Cómo la derecha laica y religiosa se están apoderando de Estados Unidos*. Barcelona: Icaria.

Gimeno, B. (2012). *La prostitución: Aportaciones para un debate abierto*. Barcelona: Bellaterra.

Instituto de la Mujer (2008). *Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género*. Congreso sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género. Madrid: Secretaría General de Políticas de Igualdad. Instituto de la Mujer. CD-ROM.

Jackson, P. W. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Maquieira, V. et al. (2005). *Democracia, Feminismo y Universidad en el siglo XXI. 25 aniversario de la IUEM*. XV Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Madrid: MEC, IUEM.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Madrid: Boletín Oficial de Cantabria.

Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de interrupción voluntaria del embarazo. Madrid: Boletín Oficial de Cantabria.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Madrid: Boletín Oficial de Cantabria.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Madrid: Boletín Oficial de Cantabria.

López, F. (2009). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca nueva.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.

Lorente, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos: Los medios en tiempos de igualdad*. Barcelona: Destino.

Martínez, J.L., Orgaz, B. et al (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 37- 47.

Mattelart, A. y Mattelart, M. (1981). *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*. México D.F.: Siglo XXI.

Millett, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.

Miyares, A. (2015). La revancha del patriarcado. En R.M. Rodríguez Magda (Ed.), *Sin género de dudas* (pp. 115-135). Madrid: Biblioteca Nueva.

Ortiz, T. et al. (1999). *Universidad y Feminismo en España (II). Situación de los estudios de las Mujeres en los años 90*. Granada: Universidad de Granada.

Ortiz, T., Birriel, J. y Marín, V. (1998). *Universidad y Feminismo en España (I). Bibliografía de estudios de las Mujeres (1992-1996)*. Granada: Universidad de Granada.

Pertegal, M.A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivos adolescente. *Cultura y Educación*, 22 (1), 1-14.

Pichardo Galán, J. I. (2014). *Diversidad y convivencia: una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid (UCM).

Píkara Magazine. (2015). *A medias tintas: Los medios ante la violencia machista*. Bilbao: Píkara Magazine.

Plataforma CEDAW Sombra España. (2014). *Informe Sombra 2008-2013 sobre la aplicación en España de la Convención para la Eliminación de toda Discriminación contra las Mujeres*. Madrid: Plataforma CEDAW Sombra España. <http://bit.ly/1uZ5TN2> [Consultado el 16/09/17]

Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.

Romero, L. (2016). *Reacción patriarcal contra las conquistas del feminismo: neomachismo y nuevas violencias en las sociedades formalmente igualitarias*. Inédito.

Santos Guerra, M. A. (1984). *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*. Madrid: Zero.

Sassen, S. (2003). *Contrageografías de la globalización: Género y ciudadanía en los circuitos fronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños.

Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1), 22-36.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transformación de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. La reconstrucción de los espacios a través de la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

Tomé, A. y Rambla, Xavier. 2001. *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*. Barcelona: Bellaterra.

Wollstonecraft, M. (1994). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Cátedra.